

المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين

31 تشرين الأول (أكتوبر)- 2 تشرين الثاني (نوفمبر) 2000

حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم

إعداد

د. فتحي عبد الرحمن جروان

مدير مدرسة اليوبيل

حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم

حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم

مقدمة

بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم السلوكية متأخرا بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية. وربما كان للنتائج التي توصل إليها تيرمان *Terman* ورفاقه حول الخصائص الشخصية والنفسية لأفراد عينته أكبر الأثر في صرف أنظار التربويين والباحثين والآباء لفترة من الوقت عن أهمية خدمات الإرشاد لهؤلاء الطلبة. ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة والمربية ليتا هولينغويرت *Hollingworth* التي وصفها جوليان ستانلي *Stanley* من جامعة جونز هويكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأميركية.

لقد ساهمت دراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية، وقدمت أدلة وشواهد ساطعة على ما يلي:

- وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي؛
- ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر؛

وعبرت المربية هولينغويرت بعبارة بليغة عن حال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها: "أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة"، وقولها: " أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة " *(Hollingworth, 1942, p. 282)*.

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأميركية وبعض الدول الأوروبية. إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزا يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين. ومن المتوقع –في ضوء المؤشرات الراهنة- أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم.

أما في الدول العربية فقد قطعت معظمها شوطا بعيدا في تعميم التعليم وتطويره من الناحية الكمية، وبدأ الاهتمام خلال السنوات القليلة الماضية بالتطوير النوعي الذي لا بد أن يتناول مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة بصورة أكثر فاعلية، عن طريق تكييف البرامج التربوية بشكل أو بآخر كي تستجيب لفئات الطلبة الذين يندرجون تحت مظلة التربية الخاصة. وبالرغم من قلّة الدراسات الرصينة حول البرامج العربية الموجّهة لفئة الموهوبين، إلا أن الواقع يشير إلى عدم وجود برامج تربوية مبنية على أسس علمية سليمة، وإنْ وُجدت فلا تعدو أن تكون على شكل محاولات متناثرة وغير منتظمة وغير شاملة لجميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي أو لجميع المواد الدراسية، وتقتصر في معظم الحالات على الجوانب المعرفية فقط.

أما الممارسات الصفية للمعلمين والمعلمات فلا تزال جماعية التوجه وقد تعنى بالطلبة الضعفاء أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم، أما الطلبة الموهوبين أو المتفوقين فل تزال النظرة العامة إليهم

متأثرة بالمفاهيم التاريخية الخاطئة المبنية على الاعتقاد العام بأن هؤلاء الطلبة لا يحتاجون للمساعدة وأنهم قادرون على التفوق في التحصيل المدرسي بصورة أساسية بالاعتماد على أنفسهم ودونما مساعدة أو رعاية مكثفة من المعلمين. ويُكتفى غالبا بإعطاء المتفوقين شهادات تقديرية أو مكافآت رمزية في منتصف العام الدراسي ونهايته. أما الموهوب الذي لا تتكشف قدراته ولا تنعكس طاقاته العقلية على تحصيله فلا يلقى عناية تُذكر، ويُكتفى في أحسن الحالات بملاحظة تفيد بأن بإمكانه أن يتحسّن لو بذل مجهوداً أكبر في الدراسة.

وخلاصة الأمر أن التعليم العام في جميع الأقطار العربية جماعيّ التوجّه ولا مجال لاستعراض الأسباب التي تجعله عاجزاً عن الاستجابة للاحتياجات الخاصة لفئة الطلبة الموهوبين أو المتفوقين وخاصة من ذوي القدرات العقلية الاستثنائية الذين يتواجدون في كل الصفوف وكل الأزمان وكل البلدان. والحقيقة أن هناك بعض البرامج الخاصة المحدودة بفئة عمرية معينة والمقصورة على إثراء المناهج الدراسية الرسمية، مثل برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية وبرامج مدرسة اليوبيل في الأردن ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة ومركز الفاتح في بنغازي بليبيا ومدرسة المتميزين في بغداد ومديرية الصحة النفسية بوزارة التربية في الكويت *(جروان، 1998؛ زحلوق، 1994؛ سرور، 1998؛ الشَّخص، 1990؛ الطَّحَّان، 1982)*.

مراجعة الدراسات السابقة

تشير دراسات كثيرة حول التكيف الاجتماعي والعاطفي للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى أنهم في المحصلة (أو كمجموعة) يظهرون مستوى جيدا من التكيف العاطفي، ويتمتعون بعلاقات جيدة مع رفاقهم *(Austin & Draper, 1981; Terman, 1925)*. ولكن بعض الدراسات تشير إلى إمكانية وجود بعض المشكلات العاطفية والاجتماعية المرافقة للموهبة وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع *(Hollingworth, 1942; Janos & Robinson, 1985)*. ويحدد بعض الباحثين عددا من خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين التي يمكن أن تعرضهم للمجازفة أو توقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص نذكر: الحساسية الزائدة ، قوة العواطف وردود الفعل، الكمالية، الشعور بالاختلاف والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية *(Freeman, 1983; Kitano, 1990; Whitmore,1980)*. وقد تم التوصل إلى عشرة أنواع من المشكلات والمخاوف التي يشكو منها هؤلاء الطلبة، وهي:

1. عدم إدراكهم لمعنى الموهبة والتفوق وعدم تعريفهم بذلك.
2. شعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين.
3. التوقعات المرتفعة التي غالبا ما يضعها لهم الآباء والمعلمون والرفاق.
4. الملل والضيق الذي يعاني منه معظم الوقت في المدرسة.
5. مضايقة رفاقهم الطلبة لهم بالسخرية أحيانا وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحيانا أخرى.
6. الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني لاختلاط الأمور وكثرة الفرص الممكنة.
7. الشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها.
8. الشعور بالعزلة، واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، والتشدد مع الآخرين، ورفض القيام بأعمال معادة، ومقاومة السلطوية، وتدني الدافعية، والاكتئاب، وعدم تقبل النقد والقلق الزائد.

9. تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر ومحاكمة سلوكاتهم وسلوكات الآخرين على أساس نظامهم القيمي.
10. مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية.

وكما يبدو فإن بعض هذه المشكلات والمخاوف يعود إلى مصادر خارجية يمكن تلخيصها في أن المجتمع لا يتقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولا يتفهم سلوكياتهم. كما أن البعض الآخر من هذه المشكلات يرجع إلى الخصائص الشخصية الموروثة لهؤلاء الطلبة، وأنماط تعلمهم، والنمو غير المتوازن في الجانبين العقلي والانفعالي، وشدة حساسية النظام العصبي لديهم.

وأوردت سيلفرمان *(Silverman, 1993)* قائمة بالمشكلات التي يواجهها بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين كنتيجة للتفاعل بين خصائصهم الشخصية وبيئاتهم الاجتماعية، واشتملت القائمة على ما يلي:

- تدني مستوى التحصيل الدراسي؛
- الاكتئاب الذي يختفي غالبا وراء ستار الملل؛
- إخفاء القدرات؛
- فهم الذات والانطواء الذاتي؛
- المنافسة الزائدة؛
- تجاهلهم في الأسرة والاهتمام بأخوتهم الأكبر سنا؛
- اتجاهات الآخرين السلبية نحو قدراتهم؛
- الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين؛
- الإعاقات المخفية؛
- قلة الرفاق الموثوقين؛
- النمو غير المتوازن؛

وهناك مشكلات تكيفية تظهر بنسبة مضاعفة لدى الطلبة الذين يصنفون كموهوبين ومتفوقين من المستوى الأعلى مقارنة بالطلبة العاديين. وتشير بعض الدراسات *(Robinson & Noble, 1991)* إلى أن ما بين 20 و25% من هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلات تكيفية تضم ما يلي:

- العزلة الاجتماعية؛
- إرهابهم ومناكدتهم من قبل رفاقهم الأكبر سنا؛
- اهتمامات اللعب الخاصة بهم التي لا يجدون من يشاركهم فيها من رفاقهم؛
- قلة الرفاق الذين يمكن مشاركتهم الميول والاهتمامات؛
- الاعتماد الكبير على الوالدين في الصحبة والعشرة؛
- فقر المناخ المدرسي؛
- التوقعات المرتفعة من قبل الآخرين؛
- الوعي بقلق الوالدين نحو موهبتهم؛

تصنيف المشكلات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة والتي أوردنا ثلاثة نماذج منها، يمكن تصنيف المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون في ثلاث مجموعات، هي:

- مشكلات ذات طابع معرفي
- مشكلات ذات طابع انفعالي
- مشكلات ذات طابع مهني؛

أولا: المشكلات المعرفية

وهي تلك المشكلات المرتبطة بالمناهج الدراسية والتحصيل الدراسي وأساليب التعليم والتقييم والتجميع التي يواجهها الطلبة الموهوبون في المراحل الدراسية المختلفة. وتتلخص هذه المشكلات في بعديا أساسيين هما:

1. عدم كفاية المناهج الدراسية العامة

بالنظر إلى الخصائص المعرفية وسمات التعلم لدى الطلبة الموهوبين، يتفق الباحثون على أن المناهج الدراسية العادية لا تلبي احتياجات هؤلاء الطلبة ولا تتحدى قدراتهم، ومن أجل هذا يؤكدون على أهمية توافر مبدأ التمايز في مكونات المنهاج من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التعليم ونواتج التعلم وأساليب التقييم وطبيعة المناخ الصفي، حتى يمكن استثارة دافعية هؤلاء الطلبة للتعلم والتفكير والإبداع. كما وُجد أنهم بحاجة للعمل من أقران في مستوى قدراتهم العقلية ولو لبعض الوقت. ويترتب على ضعف المناهج الدراسية انعدام فرص التحدي وفقدان الاهتمام والدافعية للإنجاز، وأحيانا ترك المدرسة في سن مبكر قبل التخرج، أو الاستمرار في الدراسة مع المعاناة من مشكلات عدم التكيف في المدرسة والبيت.

2. تدني التحصيل الدراسي

يعرف تدني التحصيل *Underachievement* بأنه تناقض أو فجوة بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من المؤشرات الاختبارية للقدرة الفعلية للطالب، كاختبارات الذكاء والاستعداد أو الإبداع أو التحصيل المقننة. ويمكن تقييم مدى الفجوة أو التناقض بين القدرة أو الطاقة *Potential* من جهة وبين الأداء الفعلي *Actual Performan*ce من جهة أخرى عن طريق مقارنة نتائج الطلبة على محكين مما يلي:

- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) واختبار تحصيل مقنن؛
- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) ومعدل التحصيل المدرسي؛
- تقدير المعلم وتوقعاته والأداء اليومي للمهمات والواجبات الدراسية؛

ومن أهم الخصائص التي ترتبط بتدني تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين التقدير المتدني للذات *Low Self- Esteem*، والذي يبدو بمثابة الأساس أو المصدر لمعظم مشكلات تدني التحصيل. وترتبط بتدني تقدير الذات سلوكات أخرى قد تكون ناجمة عنه أو مرافقة له. ومن بين هذه السلوكات:

- التجنب الدفاعي للواجبات الأكاديمية المهددة عن طريق التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، والانشغال بنشاطات خارج المدرسة، ومهاجمة الأجواء السلطوية للمدرسة، ووضع أهداف مثالية عليا يصعب تحقيقها؛
- تدني مستوى الضبط الذاتي وعدم وضوح العلاقة بين الجهد والنتيجة وتطور نمط غير صحيح من الأحكام في حالتي النجاح والإخفاق، كأن يعزى النجاح للحظ والإخفاق للافتقار للقدرة؛
- ممارسة عادات دراسة رديئة، وعدم إتقان المهارات، وعدم التركيز، وعدم الانضباط في المدرسة والبيت؛

وقد درست هذه الظاهرة بتعمق من قبل بعض الباحثين الذين يعدون خبراء في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وفي مقدمة هؤلاء الباحثين نذكر سلفيا رم *Sylvia Rimm* التي تعرف بغزارة إنتاجها من المقالات والكتب التي تعالج ظاهرة تدني التحصيل لدى بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومن أمثلة ذلك كتابها الذي نشر عام 1986 بعنوان "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والمعالجات" *Underachievement Syndrome: Causes and Cures*، وكذلك الباحثة ويتمور *Whitmore* التي نشرت كتابا معروفا عام 1980 بعنوان "الموهبة، الصراع، وتدني التحصيل" *Giftedness, Conflict, and underachievement*. ويركز الكتاب على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتدني التحصيل المدرسي.

وقد تناول الباحثون ظاهرة تدني التحصيل من مختلف جوانبها التي تشمل:

- تعريف المفهوم وأسبابه والسلوكات الدالة عليه؛
- أساليب التشخيص وأساليب العلاج؛
- العلاقات بين تدني التحصيل، ومتغيرات العائلة، والمدرسة، والجنس، والعرق والشخصية؛

ومن الأهمية بمكان أن نبرز الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تطور مشكلة تدني التحصيل أو معالجتها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ذلك أن تدني التحصيل سلوك يمكن تعلمه من الأسرة والمدرسة والمجتمع. وإذا كانت المدرسة هي المؤسسة التي يتوقع منها المجتمع أن تنظم البرامج التربوية الملائمة لتحقيق النمو السوي للطلبة من الناحيتين المعرفية والانفعالية، فإنها مطالبة بأن توفر حدا أدنى من الشروط التي تحفظ للأمة أبناءها الموهوبين والمتفوقين من أن يتحولوا إلى عاجزين متدني التحصيل.

وقد وصفت ويتمور *(Whitmore, 1980)* الأجواء الصفية التي تدعم وتسبب تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصفات عديدة من أهمها: قلة الاحترام للطالب، التركيز على التقييم أو التعزيز الخارجي، التركيز على المنافسة، الجمود وعدم المرونة، المبالغة في اصطياد الأخطاء، التوقعات المتدنية من قبل المعلم وقلة التحدي لقدرات الطالب عن طريق إعطائه المزيد من المهمات المعادة لإشغاله.

ثانيا: المشكلات الانفعالية

من أبرز الخصائص الانفعالية والعوامل الخارجية التي قد تجلب مشكلات تكيفية حادة للطلبة الموهوبين والمتفوقين بصورة عامة ما يلي:

1. الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية

يظهر الطلبة الموهوبون والمتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، وكثيرا ما يشعرون بالضيق أو الفرح في مواقف قد تبدو عادية لدى غيرهم من الطلبة العاديين. كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق. ذلك أن مجرد الإحساس بالاختلاف عن الآخرين يثير في نفوس الطلبة الموهوبين والمتفوقين تساؤلات وشكوك حول سويتهم، ولا سيما أن السلوك الذي يتجاوز حدود المعايير السائدة من حيث النوع والشدة يفسر عادة على أنه عصابي أو شاذ أو لا عقلاني. وكلما كانت انفعالات الموهوب والمتفوق وحساسيته قوية وشديدة، كلما زاد استهجان الرفاق والمعلمين لها.

وهناك نظريات كثيرة تناولت مسألة النمو العاطفي للطفل بغض النظر عن مستوى القدرة العقلية أو الموهبة. وقد أورد الباحث بيكوسكي *(Piechowski, 1991)* قائمة تضم سبعة اتجاهات تمثل هذه النظريات، من بينها: الاتجاه المعرفي لبياجيه *Piaget*، الاتجاه التحليلي النفسي الاجتماعي لإريكسون *Erickson* واتجاه ماسلو *Maslow* في الحاجات وتحقيق الذات. ومع أنه يمكن تكييف هذه الاتجاهات لتلائم مجتمع الطلبة الموهوبين والمتفوقين كما فعلت كلارك *(Clark, 1992)* في تكييف هرم ماسلو للحاجات لدراسة الحاجات التطورية الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أيا من هذه الاتجاهات لم يتناول هذه الفئة على وجه الخصوص. وربما تنفرد نظرية دبروسكي *(Dabrowski, 1967, 1972)* في النمو العاطفي والاستعداد التطوري من حيث تناولها لمجموعة من الخصائص الشخصية المحورية التي تميز الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصورة واضحة، وتضمنت نظرية دبروسكي معالجة تفصيلية لمفهوم الاستعداد التطوري ومكوناته. فبالإضافة للمواهب والقدرات الخاصة والذكاء أورد دبروسكي خمسة مكونات أساسية أخرى حددها في المجالات النفسحركية والحسية والعقلية والتخيلية، وأطلق على هذه المكونات تعبير "أشكال التهيج النفسي المفرط" *Forms of Psychic Overexcitability* حتى يبرز أهميتها في تقوية النشاط العقلي وتركيزه بعيدا عن المعتاد، وإسهامها في التطور النفسي للطفل الموهوب والمتفوق.

إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحا في النمو العاطفي للطفل الموهوب والمتفوق، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح. ومن السلوكات التي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر:

- الانسحاب من الموقف خوفا على مشاعر الآخرين؛
- التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية؛
- الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم؛
- الاهتمام بالموت والميل للوحدة؛
- التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة؛
- جلد الذات والشعور بالعجز وعدم الكفاية أو النقص؛
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق؛
- الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها؛

2. الكمالية *Perfectionism*

الكمالية صفة يجري التأكيد عليها في المجتمعات التي تسودها روح التنافس. وتسهم المؤسسات التربوية والاجتماعية ودوائر المال والأعمال والديانات بنصيب في ترسيخ هذه الظاهرة. وقد درست صفة الكمالية في العصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي، كما درست حديثا من منظور تربوي ونفسي. ومن أبرز السلوكات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء *All-or-Nothing*، وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية *(Burns, 1980b)*.

لقد ميز عدد من الكتاب بين الكمالية كصفة غير مرغوب فيها وبين السعي المعقول نحو التفوق والتميز. وهناك من شبه الشخص الكمالي بطالب يكتب مسودة لموضوع إنشاء ثم يمزقها، ويكتب مسودة أخرى فلا تعجبه فيمزقها، ويكتب مرة ثالثة ويفوته الموعد المحدد لتسليم الموضوع ولكنه غير مقتنع بما كتبه. وحتى عندما يسلم واجبه متأخرا عن زملائه لا يشعر الشخص الكمالي بالرضا أو الارتياح، لأنه يرفض دائما قبول ما هو دون مرتبة الكمال التي يعرفها إجرائيا بعلامة كاملة أو بدرجة إتقان من مستوى 100%. وفي المقابل فإن من يسعى بصورة معقولة ومقبولة لتحقيق التميز في عمله لا يعيش معاناة الشخص الكمالي، ويكتفي ببذل الجهد والعمل بجدية لإنجاز واجباته في الوقت المحدد،

ويشعر بالارتياح عندما ينجزها *(Adderholdt-Elliott, 1987, 1991)*. ورغم أن العمل في الحالتين قد يكون بنفس المستوى أو السوية ولكن الاختلاف هو في اتجاهات الطالب وإدراكه للموقف.

وهناك أمثلة كثيرة على الكمالية في مجالات الحياة المختلفة يمكن ملاحظتها ووصفها بسهولة. وحتى يمكن اتخاذ الإجراءات اللازمة للحيلولة دون تطور صفة الكمالية عند الناشئة أو معالجتها في حالة وجودها، لا بد من الوقوف على أهم العوامل المؤثرة فيها والخصائص السلوكية المرافقة لها.

الخصائص الرئيسة للكمالية:

أ. القصور في إدارة الوقت

يعاني الشخص الكمالي غالبا من حالة الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم واستثمار الوقت، ويظهر ذلك بوضوح لدى الطلبة الكماليين في عدة مجالات من النشاط المدرسي. فالطالب الكمالي عادة ما يتأخر في إعداد واجباته المدرسية وتسليمها في الوقت المحدد، ولا يغادر قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت، ومع ذلك تجده يخرج غير راض عما فعله، ويردد دائما "لو كان لدي وقت لأجبت عن الأسئلة بشكل أفضل مما فعلت". ومن الطريف أن هذا الشعور يتكرر دائما بغض النظر عن طول الفترة الزمنية التي أعطيت لإنجاز المهمة.

ب. التفكير بصيغ ثنائية متطرفة

يغلب على الشخص الكمالي طابع التفكير بصيغة "كل شيء أو لا شيء". ومعنى ذلك أنه لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط، فإما النجاح وإما الإخفاق، وإما أن يكون الجواب خطأ أو صوابا. إن حصول الطالب الكمالي على علامة واحدة أقل من "أ" يعني لديه فشلا ذريعا يترتب عليه معاناة نفسية يرافقها تذبذب حاد في الدافعية وعدم ثبات في الجهد.

جـ. الخوف المرضي من الإخفاق

يتجنب الكماليون الخبرات الجديدة ولا سيما إذا كانوا سيعطون علامات عليها، لأنهم لا يحتملون الحصول على ما هو دون أعلى الدرجات حتى لو كانوا في مرحلة التعلم. وقد استخدمت الباحثة بالدوين *(Baldwin, 1982)* تعبير "فجوة الإخفاق" لوصف الفجوة بين ما تم تحصيله بالفعل وما كان يمكن تحصيله لو توفر قليل من الوقت الإضافي. وعادة ما يعاني الكماليون معاناة كبيرة عند مواجهتهم لمواقف التجربة والخطأ في التعلم، وقد لا يتقنون مهارات كثيرة وتضيع عليهم معارف كثيرة بسبب نفاذ صبرهم في منتصف الطريق.

د. القصور الذاتي والتقاعس

هناك علاقة بين الخوف المبالغ فيه من الإخفاق وبين القصور الذاتي والتقاعس لدى الأشخاص الكماليين. ففي الوقت الذي يتجنبون فيه مواجهة خبرات جديدة، يميلون إلى خداع أنفسهم باختيار المهمات التي يستطيعون إنجازها بدرجة عالية من الكمال. كما أن الخوف الشديد من الإخفاق يؤدي إلى حالة من القصور الذاتي التي تقود بدورها إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، على أمل أن يكون الانتظار عاملا في اتخاذ القرار الكامل، الذي لن يتحقق في واقع الأمر مهما طال الانتظار. وربما يمكن تشبيه الشخص الكمالي من هذه الناحية بمن فضل السلامة "ورضي من الغنيمة بالإياب". وقد أشار الباحث بيري *(Beery, 1975)* إلى حالات المد والجزر في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وفسر ذلك على أساس أن الموهوب والمتفوق يسعى لحماية ذاته أمام الآخرين بتجنب المخاطرة التي قد ينجم عنها اهتزاز صورته ولا سيما في سلوكاته التحصيلية أو المدرسية.

عوامل تطور صفة الكمالية:

أ. الترتيب الولادي

الترتيب الولادي هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في تشكل صفة الكمالية عند الطفل بغض النظر عن الجنس. فالطفل الوحيد أو المولود الأول ينعم بفترة أطول من الوقت بصحبة والديه أو بالقرب منهما، وبالتالي يتنامى لديه الميل لمحاكمة وقياس سلوكاته على ضوء سلوكات ومعايير الراشدين، ويتعاظم هذا الميل لدى أولئك الأطفال الذين يحظون باهتمام الجدين بالإضافة لاهتمام الوالدين. إن المولود الأول يضع الوالدين في مواجهة وضع جديد يفتقران فيه للمعرفة اللازمة بالأسس والأساليب المناسبة لتنشئة الأطفال، وكثيرا ما يكافئون طفلهم عندما يظهر حماسا أكثر مما ينبغي لأداء الواجبات. إن هذا السلوك يعزز بدوره الاعتقاد لدى الوالدين بأنهم يقومون بواجبهم تجاه طفلهم، بينما هم في واقع الأمر لا يحسنون صنعا، لأنهم مع مرور الوقت يسهمون في تشكل السلوكات المرافقة للكمالية.

ب. تأثير الوالدين

الطلبة الكماليون على شاكلة والديهم، وعادة ما يكون أفراد أسرهم من ذوي التحصيل الرفيع. وإذا كان هذا الأمر يثير مسألة الوراثة والبيئة بالنسبة للخصائص السلوكية، فقد يكون ضروريا التمييز بين الميراث الجيني والميراث النفسي لتفسير الظاهرة وفهمها. وقد أشار لذلك الباحث روول *Rowell, (1986)* في قوله بأن هناك ميراثا نفسيا يتوارثه الأبناء عن الوالدين وتتناقله الأجيال جيلا بعد جيل، يتمثل في طرق التنشئة والسلوكات وأنماط التفاعل والتعامل التي يعمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب والنمذجة.

جـ. وسائل الإعلام

تلعب وسائل الإعلام بأنواعها دورا رئيسا في تنمية وتعزيز النزعة الكمالية لدى الأطفال والشباب. إن رفض ما هو دون مرتبة الكمال رسالة قوية تتبناها وسائل الإعلام في معظم برامجها الاجتماعية والثقافية والدينية على وجه الخصوص، كما أن الحث على التعلق بالمثاليات والتمسك بالأخلاق الحميدة -كما يراها كتاب ومعدو البرامج الإعلامية- شعارات لا تتوقف أجهزة الإعلام عن توجيهها للناشئة. وربما كانت الإذاعات المرئية من أقوى الوسائل الإعلامية تأثيرا على الأطفال والمراهقين. وإذا كانوا يقضون ساعات طويلة وهم يشاهدون أحداثا وشخصيات غير واقعية تعرض على شاشات التلفزة، فإنهم بلا شك سيتطلعون لأن تكون حياتهم الأسرية والاجتماعية نموذجا لتلك المثاليات.

د. ضغوط المعلمين والرفاق

هناك سمات مشتركة بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبين معلميهم، وغالبا ما يؤدي التفاعل بينهم إلى تعزيز متبادل لهذه السمات. وتعد الصفوف والمدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين بيئة صالحة لسيادة صفة الكمالية، كما أن هذه البيئة تزيد من احتمالية تواجد أفراد لديهم نزعات كمالية. وفي مثل هذه البيئة تبدو صفة الكمالية وكأنها مسألة طبيعية، وبالتالي لا ينظر إليها على أنها مشكلة أو حالة شاذة.

هـ. النمو غير المتوازن

يتقدم العمر العقلي للطفل الموهوب والمتفوق على عمره الزمني بعدة سنوات، وغالبا ما ينجم عن ذلك تباين بين مستويات النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي. وعليه فقد يكون لدى الطفل الموهوب والمتفوق تصورات لأشياء أو أهداف يريد تحقيقها ولكنه لا يستطيع ذلك لافتقاره للمهارات الاجتماعية والانفعالية اللازمة، وبالتالي يجد نفسه في مواجهة ضغوطات من الممكن تجنبها إذا توافر الدعم والتوجيه المناسب من الراشدين في بيئة الطفل.

و. الاضطراب العائلي
تسهم الاضطرابات العائلية وانحرافات الوالدين -بالإدمان على الكحول والمخدرات مثلا- في ظهور وتطور صفة الكمالية لدى بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين. إن هؤلاء الأطفال قد يجدون الخلاص من جو العائلة في تكريس الوقت والجهد لتحقيق إنجازات في تحصيلهم المدرسي، وكأنهم بذلك يعوضون عن عجزهم في التحكم باضطرابات العائلة عن طريق التحكم ببيئتهم المدرسية. وقد أشارت دراسات إلى أن أبناء المدمنين على الكحول عادة ما يعزون تطور صفة الكمالية عندهم إلى معاناتهم العائلية *(Robinson, 1989)*.

ثالثا: المشكلات المهنية
يستطيع معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين النجاح في حقول دراسية ومهنية عديدة بالنظر إلى تنوع قدراتهم واهتماماتهم. إلا أن تعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم -بقدر ما هو حالة إيجابية- ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص، ذلك أن الطالب الموهوب والمتفوق لا بد أن يختار هدفا مهنيا واحدا ويحيد أو يلغي قائمة من الخيارات الممكنة التي يستطيع النجاح فيها. ولا شك أن اختيار هدف مهني واحد يمثل تقييدا وتحديدا لهامش عريض من الاهتمامات والميول.

لقد وجد الباحثان كير وكولانجلو *(Kerr & Colanglo, 1988)* أن أعلى 5% من الذين تقدموا لاختبار الجامعات الأميركية (ACT) *American College Testing* عبروا عن حاجتهم للمساعدة في تحديد أهدافهم المهنية والتربوية أكثر من حاجتهم للمساعدة في الأمور الشخصية. وأشارت نتائج تحليل اختياراتهم أنهم كانوا في معظمهم يتوجهون لدراسة الهندسة والطب والقانون إلى حد ما، بينما كانت دراسة التربية والعلوم النظرية في أدنى سلم أولوياتهم. ومع أنه لا يوجد تفسير علمي لهذا التوجه في الاختيار، إلا أنه يبدو واضحا ميلهم للمهن التقليدية التي تتمتع بمكانة مرموقة في المجتمع.

وإذا كان معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يخططون لمتابعة دراساتهم العليا بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى حتى قبل أن يتخرجوا من المدرسة، فإنهم لا بد أن يفهموا الأبعاد الحياتية التي تترتب على ذلك من حيث التأخير المتوقع لاستقلاليتهم الاقتصادية وأحلامهم في الزواج وتكوين أسرة. وقد تشغل قضية الزواج بصورة خاصة حيزا من تفكير الفتيات اللاتي يتوقعن ضغوطا أسرية كلما طالت مدة الدراسة، بالإضافة إلى أنهن قد يفقدن فرصة الاختيار كلما تقدمن في السن.

أما القرار الذي يتعلق باختيار جامعة مرموقة لمتابعة الدراسة الجامعية فإنه يتأثر بمستوى التوقعات المرتفعة للأسرة والمدرسة والأصدقاء. ومن الطبيعي أن يبحث الطلبة الموهوبون والمتفوقون عن أرقى الجامعات سمعة للالتحاق بها، ولكنهم يصطدمون عادة بمحددات الواقع خاصة عندما تتوجه أنظارهم إلى جامعات معروفة خارج الوطن وليس في مقدور أسرهم الإنفاق عليهم في هذه الجامعات باهظة التكاليف. وقد يكون من المناسب أن نشير إلى واقعة حقيقية لأحد طلبة مدرسة اليوبيل التابعة لمؤسسة نور الحسين في عمان، لقد أتيحت فرصة لهذا الطالب أن يحصل على بعثة للدراسة في إحدى جامعات ولاية تكساس الأميركية عام 1997، ولكنه بعد أن أخذ وقته في التفكير والاستشارات قرر أن لا يتقدم للبعثة لسبب بسيط هو أن الجامعة لا تقع ضمن الصف الأول من الجامعات الأميركية (مثل هارفرد وبرنستون وبيركللي) حسب المعلومات الواردة في إحدى المنشورات التي تصنف الجامعات الأميركية.

وفي هذا الصدد أجرى المؤلف دراسة مسحية (غير منشورة) لأوائل امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال الفترة من عام 1968 حتى عام 1987 بدعم من المنحة الملكية للثقافة والتعلم، وشملت الدراسة

821 طالبا وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي بعضهم كان لا يزال على مقاعد الدراسة الجامعية والبعض الآخر كانوا يعملون داخل الأردن وخارجه، وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالاختيار المهني إلى ما يلي:

- عبر حوالي 33% من أفراد الدراسة -ومعظمهم من العاملين- عن رغبتهم في تغيير تخصصاتهم لو أتيحت لهم فرصة أخرى. كما أفاد 66% منهم بتجاهلهم لحاجة سوق العمل عند اختيار تخصصاتهم في الجامعة؛
- أفاد 33% من الأوائل العاملين أنهم لا يشعرون بالسعادة والرضا في العمل لأن ظروف عملهم لا تحقق لهم إشباعا ماديا ومعنويا كافيا، ووجد أن 60% من العاملين لا يمارسون أعمالا تنسجم مع مؤهلاتهم وتخصصاتهم؛

إن هذا النتائج تقدم دليلا إضافيا على ما توصلت إليه دراسة كر وكولانجلو (المشار إليها سابقا) من حيث حاجة الطلبة الموهوبين والمتفوقين للإرشاد المهني والإرشاد التربوي حتى تكون اختياراتهم مبنية على أسس سليمة ومدروسة. وذلك بالرغم من اعتقاد بعض المرشدين بأن تعدد الاختيارات وتنوعها أمام الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجعلهم أحرارا في اختياراتهم دونما حاجة حقيقية للمساعدة، متناسين أن تعدد الخيارات قد يكون مشكلة من شأنها تعقيد عملية الاختيار.

المفهوم التطوري للمشكلات

يعاني الطلبة الموهوبون والمتفوقون عموما من جراء بعض الأزمات والمشكلات ذات الطابع التطوري. بمعنى أن بعض هذه الأزمات قد يبرز ويتفاقم في مرحلة عمرية أو دراسية معينة، وقد يرتبط بعضها بالذكور أو الإناث، وكلما ازدادت درجة التفوق والموهبة ازدادت الاحتمالات بأن تشتد الأزمات والمشكلات. وقد تمكن بعض الباحثين من تحديد عدد من الأزمات التطورية التي يحتمل أن يواجهها الطلبة الموهوبون والمتفوقون خلال مراحل نموهم المعرفي والنفسي المختلفة. ومن الأمثلة على ذلك ما أوردة الباحثان بلاكبيرن وإريكسون *(Blackburn & Erikson, 1986)* كما يظهر في الجدول أدناه:

المراحل الدراسية والعمرية والأزمات النفسية المرتبطة بها

الأزمة	الجنس	المرحلة العمرية	المرحلة الدراسية
النمو غير المتوازن وخاصة بالنسبة للذكور الذين لديهم تأخر في النمو الحركي	ذكور/ إناث	6-9	الابتدائية الدنيا
تدني مستوى التحصيل الدراسي لانعدام فرص التحدي في منهاج المدرسة العادية	ذكور/ إناث	10-12	الابتدائية العليا
الصراع بين الرغبة في تحقيق مستوى رفيع من التحصيل والرغبة في الشعبية بين الذكور	إناث	13-15	المتوسطة
صعوبة الاختيار الدراسي الجامعي الذي يحدد مهنة المستقبل نظرا لتنوع القدرات وتعدد الخيارات	ذكور/ إناث	16-18	الثانوية
عدم القناعة بما هو دون الكمال في مستوى التحصيل والعمل	ذكور/ إناث	19-	الجامعية

الأُسرة والمدرسة

يمارس الوالدان عادة أنماطا تقليدية -مشتقة من خبراتهم مع أبنائهم العاديين- في التعامل مع أبناءهم الموهوبين والمتفوقين. وليس من المتوقع أن يكون لدى الوالدين معرفة وافية بخصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة في التكيف، وحيرة في اتخاذ القرارات المناسبة عندما يواجهون طفلا يتصرف بطريقة لا تنسجم مع توقعاتهم المبنية على خبراتهم مع الأطفال العاديين، وقد يشعرون بالعجز أو عدم الكفاية عندما يكون طفلهم نابغة *Precocious* أو متقدما بدرجة غير عادية في نموه العقلي. وقد يكون عجزهم بسبب عدم قدرتهم على تقديم الدعم العاطفي الذي يحتاجه طفلهم الموهوب، أو بسبب عدم قدرتهم على توفير الخبرات التربوية أو المثيرات العقلية اللازمة. وقد يترتب على تصنيف أحد أبناء الأسرة كموهوب مشكلات بين الأشقاء أو بين الوالدين أو بين الوالدين وأشقاء الطفل الموهوب والمتفوق، وفي بعض الأحيان يكون الجو العام للأسرة مشحونا.

ومن أمثلة الممارسات التي تؤدي إلى توتر جو الأسرة محاباة الوالدين لطفلهما الموهوب والمتفوق، والاهتمام الزائد به، والإكثار من مدحه والثناء عليه، ومقارنته بأشقائه في معرض الإشارة لتحصيله المدرسي وتصرفاته في المنزل وغير ذلك. إن مثل هذه الممارسات قد تثير حفيظة الأشقاء وتعمل على تطوير مشاعر الغيرة والحسد والكراهية بينهم وبين شقيقهم الموهوب والمتفوق، وربما تؤدي إلى تطور حالة من التنافس المحموم بين الأشقاء وعدم التكيف والانسجام *(Albert, 1980; Peterson, 1977)*. ومن جهة أخرى لا يتفق الوالدان دائما على دقة تصنيف أحد أبنائهم ضمن فئة الموهوبين والمتفوقين. وعندما لا يكون الاتفاق قائما بين الوالدين تصبح الأجواء مهيأة لردود فعل متباينة ومختلطة تجاه طفلهما.

أما العلاقة بين الأسرة والمدرسة فإنها تتلخص في الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة لمساعدة الطفل الموهوب والمتفوق. ذلك أن الأسرة تتوقع من المدرسة أن توجه اهتماما لطفلها من حيث المناهج الدراسية والواجبات المنزلية وغيرها. وقد تكون العلاقة ودية وتعاونية إذا كانت المدرسة متفهمة للأمر، وقد تكون عاصفة ومشحونة بالصراعات عندما لا تكون إدارة المدرسة ومعلموها على وفاق مع الأسرة. وتحدد طبيعة العلاقة بين الطرفين ما إذا كانا سوف يتعاونان لرعاية موهبة الطفل في حدود الإمكانات المتاحة أو أن تتحمل الأسرة بمفردها مسؤولية الرعاية.

إن المرشد المدرسي يمكن أن يمارس دورا فعالا في تطوير علاقات إيجابية بين إدارة المدرسة ومعلميها من جهة وبين أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى بغض النظر عن طبيعة البرامج التي تقدمها المدرسة، وسواء أكان لدى المدرسة برامج خاصة أم لم يكن. وذلك عن طريق العمل مع كل طرف على حدة، ومساعدة الطرفين على تطوير علاقات مثمرة لمصلحة أبنائهم وطلبتهم. وتزداد أهمية دور المرشد عندما تكون هناك حاجة لاتخاذ قرار بالتسريع الأكاديمي للطالب الموهوب والمتفوق.

المراجــع

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1998). *الموهبة والتفوق والإبداع*. **الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.**
زحلوق، مها. (1994). *التربية الخاصة للمتفوقين*. **منشورات جامعة دمشق، دمشق: مطبعة الاتحاد.**
سرور، ناديا هايل. (1998). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. **الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.**
الشخص، عبد العزيز السيد. (1990). *الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم*. **السعودية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.**
الطحان، محمد خالد. (1982). *تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية*. **تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.**

Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good*. **Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.**
Adderholdt-Elliott, M. (1991). Perfectionism and the gifted adolescent. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), ***The gifted adolescent*** (pp. 65-75). New York: Teachers College, Columbia University.
Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents, ***Gifted Child Quarterly***, 24, 174-179.
Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted, ***Gifted Child Quarterly***, 25, 129-134.
Baldwin, B. (1982, July/ August). Perfectionists: Professional anatomy of failure, prescription for recovery, ***Pledmont Pace Magazine*** (pp. 11-18).
Beery, R. (1975). Fear of failure in the student experience. ***Personnel and guidance***, 54, 190-203.
Blackburn, A. C. & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student, ***Journal of counseling and development***, 9, 552-555.
Burns, D. (1980b, November). The perfectionist's script for self-defeat, ***Psychology Today***, 34-54.
Clark, B. (1992). ***Growing up giftedness*** (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
Dabrowski, K. (1967). ***Personality-shaping through positive disintegration***. Boston, MA: Little, Brown.
Dabrowski, K. (1972). ***Psychoneurosis is not an illness***. London: Gryf.
Freeman, J. (1983). Annotation: Emotional problems of the gifted child, ***Journal of child psychology and psychiatry***, 24, 481-485.
Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ, ***Stanford Binet: Origin and development***. New York: World Book Co.
Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychological development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), ***The gifted and talented: Developmental perspectives*** (pp. 149-195). Washington DC: American Psychological Association.
Kerr, B. A., & Colanglo, N. (1988). The college plans of academically talented students, ***Journal of counseling and development***, 67, 42-48.
Kitano, M. K. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young gifted children: Implications for the gifted, ***Reoper Review***, 13, 5-10.
Peterson, D. (1977). The heterogeneously gifted child, ***Gifted Child Quarterly***, 21, 396-408.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), ***Handbook of gifted education*** (pp. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
Robinson, B. (1989). ***Work-addiction: Hidden legacies of adult children***. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children,. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), Handbook of special education, research and practice, (Vol. 4), ***Emerging programs*** (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
Rowell, J. (1986, Spring). Who says perfect is best? ***Growing up Magazine***, 8-9.
Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), ***Counseling the gifted and talented*** (pp. 51-78). Denver, CO: Love Publishing Company.
Silverman, L. K. (1993). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), ***Counseling the gifted and talented*** (pp. 215-238). Denver, CO: Love Publishing Company.
Silverman, L. K. (1993). Techniques for preventive counseling. In L. K. Silverman (Ed.), ***Counseling the gifted & talented*** (81-109). Denver, CO: Love Publishing Company.
Terman, L. M. (1925). ***Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children***, (Vol. 1), Stanford, CA: Stanford University Press.
Whitmore, J. R. (1980). ***Giftedness, conflict, and underachievement***. Boston, MA: Allyn & Bacon.